

CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ÉRIKA CAMPOS DE OLIVEIRA

“SENTAR, ME ACOMODAR E OBEDECER”: um olhar sobre as representações sociais
do sistema educacional

Juazeiro do Norte
2019

ÉRIKA CAMPOS DE OLIVEIRA

“SENTAR, ME ACOMODAR E OBEDECER”: um olhar sobre as representações sociais do sistema educacional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito para a obtenção do grau de bacharelado em Psicologia.
Orientador: Joel Lima Junior

Juazeiro do Norte
2019

“SENTAR, ME ACOMODAR E OBEDECER”: um olhar sobre as representações sociais do sistema educacional

Érika Campos de Oliveira¹
Joel Lima Júnior²

RESUMO

Considerando o estudo das representações sociais sobre a educação, este pode instigar a compreensão do indivíduo na coletividade, e como esta relação atua de forma significativa na possibilidade de entender o sujeito situado em seu contexto, e capaz de proporcionar condições para exploração de dinâmicas subjetivas. A representação expressa uma abordagem estrutural substancial para entender como ela se organiza de forma prática, isto é, perceber o funcionamento de interpretação da realidade entre o sujeito e seu mundo físico e social. Desse modo, a utilização de conceitos trazidos pela abordagem estrutural, possibilita um enfoque compreensivo no tocante as vertentes simbólicas, que estão intimamente atravessadas pelos múltiplos discursos dos pensamentos grupais compostos pela adolescência e as relações educacionais. Dentro dessa perspectiva, é imprescindível reconhecer a escola como campo de expressão das particularidades dos adolescentes, já que a formação estabelecida neste espaço não corresponde apenas a um âmbito profissional, mas afetiva, coletiva e pessoal. Além disso, enquanto uma instância social e cultural, o universo educacional é perpassado por dicotomias que fundamentam as relações de dominação imersas no sistema capitalista, sendo compreendidas como a estruturação do núcleo central das representações educacionais. Essas colocações oportunizam refletir uma Psicologia pautada no reconhecimento do ensino aprendizagem, concomitante a sua conexão com esse mecanismo, problematizando a condição humana enquanto uma dimensão social e histórica entendida na sua totalidade. Nesse ínterim, mais do que um estudo fundamentado em bases científicas psicológicas, evidencia-se a necessidade de tratar das tramas sociais de maneira a vislumbrar os aspectos ideológicos, culturais e sociológicos, e como esses constroem relações de poder que circunscrevem em formas de adoecimento psíquico. Desse modo, a presente produção objetiva compreender como se configura a representação social sobre a educação, a partir do ser adolescente. Em relação a metodologia, a presente produção refere-se à uma pesquisa qualitativa na ciência psicológica, de cunho exploratório, partindo de uma formulação teórica, utilizando-se da revisão bibliográfica. Acerca dos critérios de seleção da pesquisa, foram utilizadas produções do teórico Serge Moscovici e trabalhos científicos acerca da teoria das representações sociais com o recorte dessa teoria e a sua interseccionalidade com a Psicologia e os estudos sobre processos educacionais. Nessa continuidade, os critérios de exclusão foram materiais que não construíam um enlace com os eixos das premissas apresentadas.

Palavras Chaves: Representações sociais; educação; adolescência.

¹Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: erikaacampos@hotmail.com

¹Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: joellima@leaosampaio.edu.br

ABSTRACT

Considering the social representative study about education, this can instigate the understanding of the individual among collectivity, and how this relation acts in significant way in the possibility of understanding the subject situated in its context and is able to allow conditions to subjective dynamics exploration. The representation expresses a substantial structural approach to understand how it organizes in practical form, in other words, realize the reality interpretation function between the subject and its physical and social world. In that way, the utilization of concepts brought by structural approach, gives the possibility of a comprehensive outlook about the symbolic aspects that are closely crossed by the multiple thought group discourses composed by adolescence and educational relations. Inside this perspective, is crucial to recognize the school as a particularity expression field of the adolescents, since its established formation in this space does not relate only to the professional ambit, but also affective, collective and personal. Beyond that, while a social and cultural instance, the educational universe is intertwined by dichotomies which fundamentals the submerged domination relations of the capitalist system, being understood as the central core of educational representations. These colocations allow to reflect a psychology guided in the recognition of the learning teach, at the same time, its connection with this mechanism, questioning the human condition while a social and historic dimension known in its entirety. Therefore, more than a study reasoned in scientific and psychological bases, it shows the need to treat the social plots in a way to see the ideological, cultural and sociological aspects, and how they build power relations that enlarges ways of psychic illness. In that way, the present production seeks to understand how the social representation configures itself about the education, through the optic of being an adolescent. About the methodology, the present production relates to a qualitative research in psychology research, of exploratory terms, with its starting point in a theoretic formulation, using bibliographic reviews. About the research selection criteria, were used productions from the theorist Serge Moscovici and scientific works about the social representative theory, with the adding of its conjunction with the psychology and the studies about education process. Beyond that, the excluding criteria were materials that did not created bonds with the axis of the presented premises.

Key Words: Social Representations; Education; Adolescence.

1. INTRODUÇÃO

O enlace entre funcionamento do sistema educacional e os desdobramentos da Teoria das Representações Sociais (TRS) proporcionam formas de compreender a realidade dos sujeitos imbricados nesse espaço. Franco (2004) ressalta que perceber o exercício da criticidade, em meio à realidade social do indivíduo no campo educacional, mostra-se fundamental o compromisso com a dignidade humana. Assim, nota-se que as representações sociais construídas nas interações implicam direta e indiretamente nas suas vivências pessoais e coletivas. Todavia, o fortalecimento das relações pedagógicas em âmbito escolar, se revela como arcabouço primordial na construção de homens e mulheres mais comprometidos com a subversão de realidades opressoras.

Em virtude das contribuições supracitadas a justificativa social deste trabalho apresenta-se enquanto uma possibilidade de refletir sobre os fenômenos através de um viés eminentemente crítico e político, comprometido com a dinamicidade das relações cotidianas. Desse modo, percebendo como espaços ditos de transformação social, no caso as escolas, constroem a subjetividade e estabelecem integrações sociais. Nessa continuidade, compreendendo as representações sociais do sistema educacional e sua relação com práticas marginalizantes, constitui-se como uma possibilidade de pensar maneiras de desenvolver a criticidade do pensamento.

Para o espaço acadêmico, é de extrema necessidade para a Psicologia perceber os impactos do sistema educacional na formação da subjetividade dos alunos, já que estes estão submetidos a mudanças ocorridas na esfera educacional, decorrente do interesse da máquina capitalista e mercadológica. Nesse sentido, entendendo a subjetividade e a objetividade enquanto parte de um mesmo movimento, ressalta-se a importância do profissional de Psicologia em reconhecer o sofrimento ético-político dos novos arranjos das relações educacionais no contexto capitalista, de modo a contribuir para o aprofundamento teórico-prático que subsidiam as intervenções direcionadas para o desvelamento da realidade.

Logo, as inclinações pessoais partiram a partir do contato com a disciplina de Psicologia escolar e social, bem como as atividades realizadas no estágio em ênfase I, II e III, ainda vislumbrando a participação em debates norteados por essa temática. Além de proporcionar maiores conhecimentos acerca da visão atribuída a educação, estando intimamente atreladas a conjuntura atual brasileira, e assim também, os saberes construídos pelo senso comum, imbricando diretamente no estudo das representações sociais.

O presente estudo teve como objetivo compreender como se configura a representação social sobre a educação, a partir do ser adolescente. Com o propósito de alcançar esse objetivo, foram percorridos caminhos para a construção do trabalho que possibilitaram a sua elaboração, ou seja, identificou-se o papel da educação na vida do adolescente, também analisou-se a relação do modelo de ensino-aprendizagem com práticas marginalizantes e por fim, verificou-se a partir da construção da adolescência os impactos da representação do sistema educacional.

De acordo com González Rey (2011), a presente produção refere-se a uma pesquisa qualitativa na ciência psicológica, de cunho exploratório. Dentro dessa concepção, a metodologia parte de uma formulação teórica, utilizando-se da revisão bibliográfica. Nesse seguimento, conforme Marconi e Lakatos (2010) definem, a pesquisa bibliográfica abrange a análise de todo material publicado sobre o tema estudado. Seu objetivo, ao colocar o

pesquisador frente as publicações sobre o tema, não consiste na mera repetição do que já foi dito, mas possibilita a este uma análise mais profunda sobre um tema a partir de uma nova abordagem, podendo chegar assim a construir novas conclusões.

Portanto, os procedimentos para coleta de dados partiram da exigência como critérios de inclusão, a utilização das produções do teórico Serge Moscovici e trabalhos científicos acerca da teoria das representações sociais, junto do recorte dessa teoria e a sua interseccionalidade com a Psicologia e os estudos sobre processos educacionais. Nessa continuidade, os critérios de exclusão foram materiais que não construíam um enlace com os eixos das premissas apresentadas. Além disso, o período para o levantamento bibliográfico iniciou-se em agosto de 2018, nas bases de dados como CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e Biblioteca – UNILEÃO. Destarte, as palavras chaves que desenham o trabalho são representações sociais, educação e adolescência.

2. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL E DIMENSÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais surgiu de uma atualização do conceito de “*representação coletiva*” cunhado pelo sociólogo Émile Durkheim. Para Guareschi (2007), enquanto uma teoria social, as contribuições de Moscovici oferecem um referencial teórico-metodológico que possibilita provocar a reflexão crítica e o debate, fornecendo bases que garantam aos pesquisadores formas de compreender questões cotidianas superando visões simplistas dos fenômenos.

Em contraponto a abordagem de Durkheim, que evidenciava uma concepção estática das representações coletivas, Moscovici (2015) apresentou o caráter dinâmico das representações sociais, enfatizando a plasticidade destas no contexto das sociedades industriais e pós-industriais. Define, portanto “[...] as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente” (p. 16). Assim, reitera-se que as representações sociais são construções que os sujeitos em sociedade elaboram para expressar a realidade.

Doise (2001), explana que com uma nova concepção a respeito das representações sociais, a Psicologia social reinterpreta esse conceito: encarando-o como um fenômeno que se

estrutura nas dinâmicas das interações sociais, preocupando-se com o mundo interno que constrói o pensamento social. Assim, Jodelet (2009) destaca que a comunicação entre os indivíduos são construções que permitem troca e percepções sobre informações, as quais são atribuídas significados e sentidos as experiências. Logo, as representações sociais não são elaboradas por um sujeito isoladamente, apresentam-se enquanto consciência partilhada que se circulam, e se envolvem, e se desviam como forma de recriar novas representações. Portanto,

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingenciais – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores (ABRIC, 2000, p. 28).

Dessa forma, o estudo das representações sociais compreende o ser humano com base na sua busca de entender as particularidades que o cerca. Isso permite superar a visão simplista pela qual a teoria das representações sociais foi um dia concebida, ou seja, o abandono da distinção entre sujeito e objeto produzida pelo behaviorismo. Nesse sentido, o mundo externo (objeto) não se encontra em tempo algum separado do mundo interno (sujeito), pois um só existe na co-dependência do outro, e essa junção é o que simboliza o comportamento no ato de representá-lo (MOSCOVICI, 2001).

À vista disso, Mazzotti (2002) ressalta que a representação expressa uma abordagem estrutural substancial para entender como ela se organiza de forma prática, isto é, perceber o funcionamento de interpretação da realidade entre o sujeito e seu mundo físico e social. Destaca-se então, o núcleo central, que corresponde a um componente vital da representação, proporcionando a ampliação de uma visão simplista do objeto da representação, com intuito de encontrar sua gênese nos princípios que os atravessam. Portanto, a representação é estruturada a partir do núcleo central, atuando de forma significativa na sua composição interna. Compreende-se então, que o núcleo é manifestado pela essência do objeto representado e a relação do grupo com esse objeto, bem como pelo conjunto de regras e valores que constitui o encadeamento dos ideais grupais.

Conclui-se, então, que o núcleo central é estreitamente implicado pela memória coletiva e social de um grupo, assim como pelo agrupamento de regras que o compõe. O que permite que seja envolvido por concepções históricas, ideológicas e sociais que norteiam as respostas manifestadas pelo pensamento social. Constata-se que o núcleo central é o alicerce

da representação, sendo esta constituída a partir das experiências e vivências compartilhadas entre os indivíduos e os grupos. Assim, a representação demonstra enquanto uma instância fundamental para pensar e avaliar o contexto grupal a partir de sua unidade (SÁ, 1996).

Em torno do núcleo institui-se os sistemas ou elementos periféricos, caracterizados por esquemas coordenados pelo próprio núcleo central, constituído por conteúdos vivos da representação, comportando-se como área de interação entre sistema central e a realidade material. Nesses termos, os elementos periféricos são caracterizados pela formação das diversas formas de aproximação das experiências de vida, pode também modificar-se diante da condição do contexto vivenciado, bem como, compreender as diferenças grupais. Dessa forma, suas aplicabilidades são direcionadas conforme a realidade se mostra em um dado momento, estabelecendo um ajustamento a realidade tangível, sabendo distingui-la dos componentes da representação (FLAMENT, 2001).

Ainda no que concerne a organização da representação e o entrelaçamento com as dinâmicas de comunicação, Cabecinhas (2004) salienta que Moscovici descreve que as representações sociais se manifestam a partir de funções que auxiliam no pensamento estrutural e para isso delinea duas funções elementares, sendo elas: A contribuição com processos de formação de condutas; e orientação as comunicações sociais. Posto isso, Abric (2000) destrincha essas duas funções primordiais em quatro, as quais determinam e orientam os comportamentos e as relações sociais. A primeira função, nomeada de função saber, proporciona o entendimento e explicação da realidade com base na obtenção de conhecimentos que possam construir um enlace entre a comunicação e a cognição social.

Por conseguinte, conforme o autor supracitado, a segunda é tida como a função identitária, envolvida pela definição da identidade, permitindo a proteção da especificidade dos grupos. Nela os sujeitos se situam nos grupos como forma de organização social e construção da identidade pessoal, as relações intergrupais elaboradas nesses espaços são construídas a partir da aproximação das crenças e valores vivenciadas pelos indivíduos. No que concerne a terceira função, esta é definida como de orientação, guiando os comportamentos e as práticas. Aqui a representação norteia as atitudes e a conduta do sujeito como forma de direcionar a ação, criando estratégias cognitivas que possam subsidiar a comunicação e a estruturas do grupo, assim como a representação de si.

Por fim, apresenta-se a função justificadora, a qual permite, como o nome diz, a justificativa das tomadas de posição e de comportamentos. Esta função é travessada pela avaliação da ação, possibilitando ao sujeito explicar suas atitudes dirigidas a uma determinada situação, para o seu grupo social, isto é, salientar o que levou a realizar tal prática. Nesse

sentido, é possível evidenciar que a representação é marcada pela constituição das relações, as quais são representadas pela manutenção ou reforçamento de comportamentos de diferenciação social. Esse movimento pode ser manifestado pela fomentação de um afastamento entre os grupos no estabelecimento de preconceitos entre eles (ABRIC, 2000).

Isto posto, a compreensão dos estudos das representações sociais proporciona apreender a complexidade de significados engendrados nos processos das relações e práticas sociais. As perspectivas apresentadas, mostram precisamente os instrumentos pelos quais Moscovici (2015) se utilizou para fundamentar e contextualizar as representações sociais enquanto “fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’” (p. 49). Desse modo, a utilização de conceitos trazidos pela abordagem estrutural, possibilita um enfoque compreensivo no tocante as vertentes simbólicas, que estão intimamente atravessadas pelos múltiplos discursos dos pensamentos grupais compostos pela adolescência e as relações educacionais.

3. “COMPOSITOR DE DESTINOS, TAMBOR DE TODOS OS RITMOS, TEMPO, TEMPO”: DISCUSSÕES SOBRE A FASE DE DESENVOLVIMENTO JUVENIL

Na sociedade ocidental, a adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento humano, na qual diversos autores contribuem teoricamente com posicionamentos muitas vezes semelhantes para sua explicação. É visto que esse período compreende a segunda década da vida, posicionando-se entre a infância e a vida adulta, começando por mudanças corporais da puberdade e finalizando com a inserção social e outros fatores que iniciam a etapa seguinte. Essa época é formalizada entre os 10 a 20 anos, havendo divergências deste período etário, levando em consideração o meio e a cultura no qual estão inseridos (TOMIO; FACCI, 2009).

Conforme Ozella e Aguiar (2008) definem, é perceptível que o período da adolescência por muito tempo foi caracterizado apenas por aspectos biológicos constituintes do ser humano. Nesse sentido, foi através de estudos iniciados no século XX, que o ser adolescente passou a ser alvo de interesse a ser discutido, especialmente na área da Psicologia. A atenção dada para este assunto transcorreu das transformações e avanços da ciência ocorridas nas esferas que englobam o desenvolvimento. No entanto, a forma de olhar

para esse momento ultrapassou os elementos naturais, validando as perspectivas relacionais e contextuais que constroem esta fase.

Assim, Senna e Dessen (2012) ressaltam que apenas as mudanças físicas são universais e explícitas, como a transformação do corpo e manifestação da maturidade sexual. Contudo, essas transições não bastam para contemplar e definir um momento que ainda é permeado pelos eventos ocorridos na infância, e os medos de encarar as vicissitudes da vida adulta. Portanto, este ciclo passou a ser visto a partir de um conjunto de princípios subjetivos que fundamentam a vivência singular de cada indivíduo, isto é, os rudimentos inter-relacionais, sociais e históricos. Essa ampla visão de perceber a adolescência, introduziu um olhar biopsicossocial para os acontecimentos desse estágio, vislumbrando as fragilidades e potencialidades experienciadas.

A adolescência se configura, então, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades e pela ambiguidade entre ser criança e ser adulto. O jovem está apto para a procriação, para a produção social e para o trabalho. Porém, a ambivalência da sociedade quanto à possibilidade de efetivação dessas aptidões faz com que ele adquira um status intermediário e provisório, e passe a ser tratado de forma ambivalente: como criança e como adulto (SALLES, 2005, p. 36).

Nesse cenário, em concordância com o pensamento de Ferreira e Farias (2010), o adolescente se coloca em uma posição de ainda precisar responder as demandas do mundo infantil e iniciar as engrenagens do curso de vida adulta. Esses enfrentamentos os colocam em uma posição de não reconhecimento do seu tempo e espaço social, uma vez que vivem entre esses dois polos. Desta maneira, os estudos contemporâneos passam a problematizar a adolescência, repensando nos parâmetros que a definem em virtude das complexidades e significações atribuídas nesse período. Logo, é fundamental destacar que a “adolescência, hoje, não é mais encarada apenas como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir sentido em si mesma” (p. 228).

Posto isso, Fraga e Iulianelli (2013) retratam que este é um momento de enfrentamento de conflitos desencadeado pelo próprio período, onde serão construídas identidades sexuais, concepções acerca da vida, da família, entre outros aspectos que contribuem para a ampliação da sua interação social. Assim, seria um erro traçar um panorama naturalista, universal e estereotipado acerca da adolescência. Desse modo, se faz importante considerar cada sujeito como ser único, dinâmico e histórico, inserido em uma sociedade, integrante de uma cultura e resultado de experiências, todas mediadas direta e indiretamente por relações sociais.

Nesse ínterim, a construção do ser adolescente acontece no instante que as diversas práticas cotidianas e sociais os atravessam. Não seria possível evidenciar que a adolescência é fundamenta a partir de uma racionalidade que se ancora em aparatos edificadores para se alcançar um ser completo. Essa visão cartesiana e racionalista propõe que se encare esse momento como definição da personalidade, ignorando as possibilidades e jeitos de estar e ser no mundo. A limitação atribuída a essa vivência banaliza a experiência e Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) aponta que “ao se reafirmar a homogeneidade, nega-se a multiplicidade e a diferença. Entretanto, tais forças homogeneizantes não podem ser consideradas intransponíveis, pois existem sempre derivas possíveis, linhas flexíveis, de fuga”. (p. 6). Portanto, essas fugas aparecem na diferença, no discurso consciente, e, afirmando novas posturas de organização que fogem os comportamentos já estabelecidos.

Para Adorno (2010), aqueles que se encontram nesta fase da vida passam por uma resignificação, devido à saída da zona de dependência e o início da construção da sua autonomia. O citado autor declara-os enquanto construtores dos novos caminhos a serem percorridos pela sociedade, utilizando as ideias específicas de sua geração. É caracterizado por um período de descobertas, devendo compreender este momento da vida do sujeito como uma construção social, que de certa forma, influencia o adolescente na maneira de lidar com seu amadurecimento. Desse modo, os jovens se encontram em uma pressão social implicada no processo de construção e reconstrução da identidade, tendo a educação um papel fundamental nesse cenário.

4. “É NUNCA FAZER NADA QUE O MESTRE MANDAR, SEMPRE DESOBEDECER, NUNCA REVERENCIAR”: A PERSPECTIVA DIALÓGICA E EMANCIPADORA DA EDUCAÇÃO FREIRIANA

A educação antes de se constituir como função institucional, possuía sua efetivação designada em seus primórdios através das relações cotidianas do grupo social ao qual os sujeitos pertenciam. O processo ensino-aprendizagem era construído de acordo com as atividades exercidas pelos adultos, assim, as crianças acompanhavam seus pais nas suas tarefas diárias para posteriormente desenvolvê-las. O processo era constituído gradativamente, adquirindo instrumentos de trabalho, assim como a interiorização de valores e comportamentos morais. Desse modo, não havia um espaço instruído para preparar esses indivíduos, o próprio meio social fornecia a educação de acordo com as vivências dos mais experientes (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2008).

Assim, ressaltam que foi a partir da Idade Média que o contexto educacional passou a ser respaldado em uma instituição, ou seja, a escola passa a ser responsável pela transmissão do saber. Entretanto, esse espaço não era designado para toda a população. Apenas a elite poderia usufruir dessa educação, sendo o público-alvo a burguesia e os nobres. Dessa forma, o ensino era realizado pelas classes dominantes que desempenhavam a tarefa de auxílio para o aprendizado da guerra e o material básico a ser transmitido resumia-se na cultura da aristocracia e religião.

Logo, o que é chamado de educação tradicional, por muito tempo foi reduzida a extensão burguesa, fincada na concepção de um padrão de funcionamento. Portanto, Gadotti (2000) revela que a nova estruturação educacional, pensada no século XX, foi iniciada com os estudos de Rousseau, que propagou uma ciência da educação construída a partir de metodologias inovadoras de ensino. Em suas formulações, utilizou a noção de “aprender fazendo”, perspectiva que fundamentou as práticas pedagógicas. Assim, “o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico” (p. 4). A vista disso, é possível perceber que

Neste processo de construção do ser, emerge o sentido fundamental do seu existir. Esta tarefa da construção do devir dos homens, denominamos de educação: a tarefa de imprimir historicamente o conteúdo da própria humanidade em cada homem singular. E a educação como ciência vai existir na medida em que, pela ação consciencial, os homens intervierem na sua construção histórica. A educação vai dar conta da construção dos próprios homens. Entendemos por educação não apenas o ensino especificamente, com elemento pedagógico através da escola, mas a tomamos na totalidade das relações na busca do seu sentido profundo, a práxis social, compreendendo a sua dimensão pedagógica (CAMPOS, 2004, p. 20).

Nesse sentido, é compreendida a proposta de educação apresentada por Freire (2011), considerado o patrono da educação brasileira, ressaltando a importância da educação popular ao basear-se na Pedagogia do Oprimido. Esta é compreendida como fruto de uma abordagem crítica e reflexiva, uma vez que discute a ação educativa a partir da centralidade dialógica entre educador-educando. Possibilitando aos sujeitos a formação de um posicionamento crítico, ao refletir sobre suas condições sociais, culturais e políticas.

Por conseguinte, com base no autor supracitado, é manifestado o comprometimento com a realidade, assumindo uma nova posição, em detrimento da posição de espectador, integrando-se ao mundo e criando sua história. A partir das vivências dos educandos, a realidade social se constrói ao se tornar corresponsável pelas ações e reconfigurações das dinâmicas coletivas. Desse modo, a forma como os processos educacionais são aplicados, cria

e recria adolescentes capazes de agir politicamente na construção de práticas emancipatórias que buscam problematizar os fatores alienantes que impedem de perceber a complexidade.

Brandão (1989), discute que a relação dialógica é pautada na vivência no diálogo, construindo seres participantes do processo de educação de forma ativa e questionadora. Nesse ínterim, o exercício da educação se dispõe a abertura e disponibilidade para o outro através relações interpessoais e horizontais. E, nesse espaço de educação, quem educa também é dialogicamente educado, uma vez que os saberes são discutidos e complementados por outros saberes. Logo, a efetivação dessa troca é configurada por uma ação coletiva e compartilhada com o saber popular, pois ao desconsiderá-lo, o saber científico se estabeleceria de maneira anacrônica e sem vinculação com o fazer prático.

Nestes termos, apostando nas possibilidades e potencialidades dos adolescentes, não os percebendo-os como vulneráveis, a educação fortalece a autonomia e oferta apoio político, fornecendo um solo fértil para a ampliação do conhecimento. De acordo com Góis (2008), “o ato de conhecer é o ato de nomear a realidade, pronunciar o mundo; é também lhe dar um sentido próprio e apropriar-se dele. (p. 62).” Portanto, enraizando-se na sua realidade social, desenvolve a conscientização, imbricando-se efetivamente com a transformação do seu cotidiano, se tornando sujeitos comprometidos com os eventos que lhe atravessam, construindo identidades fortalecidas pelo empoderamento social. Por isso, a necessidade de trabalhar com os sistemas íntimos que perpassam a adolescência, uma vez que são seres-no-mundo e seres-do-mundo, pertencendo a múltiplos sistemas humanos e sociais.

Assim sendo, o viés educativo favorece que a comunidade juvenil expresse seus medos e ansiedades, possibilitando a elaboração e ressignificação dos seus afetos e sentimentos. Ademais, ao se relacionar com o mundo de forma ativa, toma-se decisões, oportunizando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade quanto as suas ações. Os significados sociais e históricos são construídos, sendo o ambiente educacional um espaço de construção de saberes e de representações sociais. Assim, concebendo o desenvolvimento humano de forma dialética, defende-se que o homem é capaz de transformar a sua própria história, bem como o contexto social em que está inserido e ambos se modificam incessantemente ao produzir novos significados, reconstruindo a realidade e redefinindo o mundo (BRANDÃO, 1989).

Em concordância a uma pedagogia libertadora, Freire (2011) objetiva-se à autonomia do sujeito. Em uma proposta problematizadora em um processo que envolve ação e reflexão ao capacitar as pessoas para evidenciar as necessidades de uma ação concreta e política, tendo por finalidade a superação de contradições sociais. Desse modo, Góis (2008) explana que

“libertação e cidadania constituem, portanto, a negação da negação do indivíduo ou povo de serem mais” (p 46). Com isso, afirmando que o papel da educação está ficando no compromisso com a libertação, o exercício da cidadania e com uma práxis da vida que busque subverter as profundas desigualdades sociais.

5. ADOLESCÊNCIA E RELAÇÕES EDUCACIONAIS: A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS DISCIPLINADOS

Com a finalidade de construir um enlace entre adolescência e os arranjos que se estabelecem nas relações educacionais, faz-se necessário realizar um recorte teórico acerca da escola e sua caracterização como uma instituição social, uma vez que é também por meio de sua prática que o sujeito elabora pensamentos e opiniões a respeito de seu funcionamento. Desde a infância, é na escola que o sujeito é socializado. Começa-se a partir do processo de transmissão da cultura que, imbricado a ela, transmite também as estruturas sociais definidas, como padrões de comportamentos e os valores morais de determinada cultura. Assim, no confronto com as relações implicadas no contexto escolar, o adolescente desenvolve sua autonomia e interage com o grupo social (LIBÂNEO, 2004).

Dentro desse cenário, Libâneo (2004) explana que a partir do século XIX em consequência da Revolução Industrial, a escola perpassa por transformações, sendo a principal delas sua universalização. As revoluções exigiam do trabalhador o conhecimento técnico para o manuseio das máquinas e a escola exercia essa função de preparação do sujeito para o trabalho. Diante disso, seu espaço deixou de ser destinado apenas para os grupos dominantes e passa a ser oferecido para toda a sociedade. Essa mudança só foi efetivada depois de fortes lutas por parte das classes trabalhadoras que reivindicaram a favor da democratização da educação, buscando o direito de seus filhos adquirirem o conhecimento científico, e, concomitantemente, o acesso à cultura.

Nesse sentido, a escola enfrentou diversas transformações históricas para então se apresentar como no momento atual. Campos (2004) destaca que essa instituição se configura enquanto um movimento que pretende responder as inúmeras demandas sociais. Dessa forma, o ambiente educacional encarrega-se de propagar os valores morais, regras e conhecimentos substanciais para se estabelecer a preparação para o mercado de trabalho, proporcionando a identificação de atitudes socialmente aceitas impostas pelo sistema vigente.

Neste compasso, a escola integra, depois do contexto familiar, um dos primeiros espaços de convívio social, onde o adolescente encontra-se expressando aquilo que é sociocultural. Dessen e Polonia (2007, p.25) a definem como um microssistema que “emerge como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para evolução da sociedade e humanidade”. Dessa forma, cabe a instituição fornecer o aparato para o desenvolvimento intelectual do adolescente, além de prepará-lo para as mudanças e dinâmicas do mundo globalizado.

Sendo assim, torna-se evidente que a escola estabelece uma ponte entre o indivíduo e a sociedade, o interno e o externo. Entretanto, segundo Bueno (2001), algumas teorias pedagógicas incorrem no erro de tomar a escola, enquanto algo isolado da sociedade, como se esta primeira não constitui-se enquanto produto e produtora da segunda. Dessa forma, os autores alertam para o fato de que, nessa configuração, a escola acaba por transmitir um conhecimento alheio a realidade social, não-histórico e acrítico.

Em consonância a essas reflexões, para Caliman (2010), é perceptível que a escola, desde sua criação, está restritamente envolvida com o saber dominante e resta à classe trabalhadora buscar compor esses espaços. Entretanto, sua inclusão nessa instituição não proporciona uma reflexão acerca do seu desenvolvimento e o sofrimento que aflige a subjetividade humana. É um lugar no qual vai exercer uma função subalterna, aprendendo a ser outro, ou seja, introduzir conhecimentos que não diz respeito a sua vivência. Desse modo, o processo de ensino aprendizagem está relacionado à instrução de pensamentos e práticas que fogem completamente da sua realidade.

Portanto, pode-se perceber que o jovem é atravessado por essa lógica desde a infância, e o período da adolescência ainda não superou a visão simplista de preparação para uma próxima fase. Isto é, apresenta-se enquanto uma intensificação de corpos disciplinados e aptos para servir ao mercado. Dessa forma, a obediência e o ensino verticalizado promovem a acomodação do sujeito perante as normas estabelecidas e enfatiza a instituição escolar enquanto referência a um sistema social eminentemente hierárquico. Trabalha a exaltação do desempenho pessoal, ocorrendo uma exacerbada competitividade na busca por demonstrar competências que refletem em relações sociais contemporâneas. Desse forma, uma ferramenta que estaria a serviço de proporcionar a reflexão, torna-se uma forma de reconhecer talentos individuais através de sistemas avaliativos que desconsideram as dificuldades socioeconômicas (BUENO, 2001).

Portanto, Vieira *et al.* (2013) destacam que o sistema de educação expressa um papel atravessado pelo discurso meritocrático, enquanto ideologia incorporada a políticas

neoliberais, práticas institucionais (como escolas e universidades), ao sistema de produção vigente — o capitalismo — que caracteriza-se pela compreensão das atitudes humanas pautadas no esforço e mérito que visam maneiras de ascensão social, para as quais bons e maus resultados das ações de cada indivíduo são de sua inteira responsabilidade. O paradigma glorificação/imposição dos discursos remetidos à ascensão social do indivíduo reflete um paradoxo cotidiano, uma vez que a ele é imposto a obrigatoriedade de vencer barreiras socioeconômicas em que vive por meio de sua vontade, mas também é reverenciado e glorificado por tal feito.

Ademais, Sposito (2000) apresenta as perspectivas sobre uma educação que dissimula os problemas sociais. Logo, os atores juvenis sofrem as consequências da exclusão social, aliada a degradação das ações coletivas. É visto que no ambiente escolar ainda prevalecem os interesses da elite que tiveram a perspectiva político-pedagógica de se dirigir as classes desfavorecidas, em busca da manutenção do poder das classes elitistas, corroborando para reprodução de ideologias de alienação e a sustentação dos modos de produção. Dessa forma, a caracterização dos seguimentos educacionais, propagam jovens preocupados com os seus próprios interesses: individualista, de pouca representação política, tendo apatia e desinteresse pelas questões sociais.

Nesse sentido, Pacheco Júnior e Torres (2009) ancoram-se nos desdobramentos sociais de dois polos: os detentores de poder e capital e de postos de comando, vinculando-se a opressão, e de outro lado, os oprimidos, presos em um sistema de educação que barra a ação consciencial. Dessa forma, o contexto educacional expressa o impedimento a possibilidades de “ser mais”, mais do que um sistema que prega a produtividade e alienação. A inibição da criatividade desde a infância, faz com que os adolescentes se desconheçam como transformadores, seres históricos e sociais, situação fortemente entrelaçada a manutenção das estratégias de poder dirigidas as ideologias dominantes, a partir da conjuntura política fincada sobre as contradições da vida cotidiana.

6. “SONS, PALAVRAS, SÃO NAVALHAS E EU NÃO POSSO CANTAR COMO CONVÉM, SEM QUERER FERIR NINGUÉM”: ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO PARA O ADOLESCENTE E O PAPEL A PSICOLOGIA

Coimbra (2000) apresenta contribuições no que se refere a essa reflexão sobre a posição da atuação do psicólogo na tríade educação, representação social e adolescência. A

autora afirma que é necessário buscar formas de refletir sobre as implicações do trabalho desenvolvido, com a finalidade de situar-se em relação ao meio que se objetiva, invés de adotar uma postura dita como neutra. Nesse sentido, adotar essa percepção dos adolescentes e saberes enquanto produções sociais e históricas, possibilita romper com linhas de pensamento hegemônico que visam produzir verdades naturais e imutáveis sobre a realidade.

Assim, conforme Bock (2001), mais do que um estudo fundamentado em bases científicas psicológicas, evidencia-se a necessidade de tratar das tramas sociais de maneira a vislumbrar os aspectos ideológicos, culturais e sociológicos, e como esses constroem relações de poder que circunscrevem em formas de adoecimento psíquico. Posto isso, compreende o papel da Psicologia enquanto uma prática que visa trabalhar mediante a participação consciente, responsável e ativa na promoção de saúde e efetivação de transformações nesse quadro. As mudanças realizadas com base em uma atuação eficiente, contribuem de forma significativa na estrutura da educação como prática social.

Esta condição evidencia uma história de luta e resistência ao impacto da ideologia sobre a prática profissional vigente. Resistir ao consultório particular, ao modelo médico de compreensão do fracasso escolar, aos elementos ideológicos presentes no corpo de conhecimento da Psicologia exigiu alguns movimentos importantes de disseminação do que significa entender a realidade brasileira a partir da inserção e presença no campo, não apenas pela vidraça da universidade, mas pelas experiências cotidianas de vida nesses espaços (GUZZO, *et al.*, 2010, p. 139).

Nesse sentido, Souza (2009) destaca que a busca por compreender como se processa a escolarização, se mostra evidentemente um grande desafio para prática psicológica. É no próprio ambiente educacional que se faz necessário compreender o poder das representações construídas do próprio espaço. Assim, há uma maior compreensão acerca da atuação da Psicologia, percebendo o universo educacional como promotor de vulnerabilidades, concretizando o ensino a partir de uma lógica de mercado e a construção do sujeito institucionalizado. Nestes termos, o olhar psicológico que compreende o ser humano em sua integralidade não desconsidera a influência do seio econômico, bem como sua inserção social envolvidos na sua singularidade que distancia gradativamente da sua condição de ser humano.

Assim, ao compreender a forma de ensino nessa era globalizada, entende-se também o seu papel na construção da realidade. O modelo de educação encontra-se intimamente interligado às representações sociais construídas pelos adolescentes. Dessa forma, os comportamentos difundidos aparecem como instrumentos culturais nas mediações de

processos sociais e, nessa compreensão, as representações são estruturantes fundamentais na produção de sentidos, construindo as formas de perceber, entender e definir práticas e realidades nas quais os indivíduos estão inseridos em um elo com os processos educacionais (MAZZOTTI, 1994).

Nessa perspectiva, Crusoé (2004) aponta que, enquanto uma instância social e cultural, o universo educacional é perpassado por dicotomias que fundamentam as relações de dominação imersas no sistema capitalista. Estas, sendo compreendidas como a estruturação do núcleo central das representações educacionais. Os indicadores centrais são sustentados por discursos que apresentam impasses a serem identificados de acordo com a proclamação dos conhecimentos teóricos e a reprodução de uma prática que desconstrói a divisão do saber e do fazer. Em conformidade com esses apontamentos, Gilly, Ranzi e Silva (2002) definem que “as representações sociais operaram compromissos de adaptação sob a dupla pressão, de um lado, das ideologias e de outro lado das pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar” (p. 234).

Em vista disso, a relação professor-aluno é considerada um fator fundamental para o desenvolvimento da construção de representações no contexto escolar. Oliveira *et al* (2001) descrevem que há uma percepção do professor como o detentor do conhecimento e a posição do aluno assumindo uma condição passiva nessa relação. Desse modo, é possível pensar na crítica apresentada por Freire (2002), na qual essa educação é estabelecida como bancária: O professor obtém todo saber e deposita no aluno.

Outro fator fundamental é respaldado por Franco (2004), ao destacar um aspecto eminentemente presente no campo educativo, que fora perceber o fracasso escolar enquanto um elemento periférico que atravessa o fenômeno das representações sociais. É caracterizado quando o adolescente não responde satisfatoriamente às perspectivas escolares. Assim, como discorre a autora, essa questão se apresenta de maneira ampla, uma vez que envolve três parâmetros: a sociedade, a escola e o estudante. O primeiro aspecto é mais abrangente e transpassa os demais, se formulando a partir da estrutura social vigente, de acordo com as relações culturais, políticas e econômicas, sendo fatores que influenciam as relações pedagógicas. Com isso, é notório que através de práticas mercadológicas o campo educativo elabore métodos de trabalhos voltados para sucesso escolar, negligenciando o sofrimento que essas atitudes podem acarretar, uma vez que conforme Mazzotti (1994, p. 75), “o preço desse sucesso é o abandono dos valores, atitudes, comportamentos e linguagem de seu grupo sociocultural de origem, arriscando-se, assim, a perder por completo sua identidade cultural”.

Ainda no que se refere ao sucesso escolar, Sousa (2002) destaca que este se ancora ao sistema capitalista que funda a ideologia de possibilidade da mobilidade social, incentivando o estilo de vida em que o adolescente, necessariamente precisa superar as dificuldades em prol da manutenção de um modelo que nega o contexto no qual este está inserido. Isso gera a competitividade que vincula-se a produtividade. Nesses termos, a representação social esperada consiste na excelência enquanto estudante, baseada no merecimento individual. Em detrimento disso, as desigualdades são marginalizadas e o histórico de discriminações é percebido de forma acrítica e unilateral, sendo desconsiderados como fatores que poderiam influenciar nos processos de desempenho.

Percebe-se assim, de acordo com Guareschi (2008) que enquanto ocorre a privilegiação de alguns, a competitividade também exige a exclusão de tantos outros. Como em um campo de guerra, as pessoas lutam para que não sejam discriminadas, renegadas e excluídas, em busca da sobrevivência e do progresso tão almejado. Atrelado a isso, há um destaque no liberalismo filosófico, e principalmente econômico, por dar ênfase a liberdade como justificativa sutil para culpabilizar os adolescentes que estão à margem da sociedade, pois implica necessariamente em ter sempre condições de escolher ser produtivo. A estratégia da culpabilização opera nas relações sociais, atribuindo derrotas e sucessos exclusivamente a atividades individuais e a contextos particulares, negligenciando-se completamente os fatores históricos e sociais.

Portanto, Freire (2002) aponta que a evolução humana que a escola deve proporcionar, vem regredindo nos últimos tempos. Sabe-se que a educação é um direito constitucional garantido a todos, entretanto, na sua prática esse direito é negligenciado. A efetivação do sistema capitalista atrelado ao ensino, a partir da manutenção da educação enquanto uma mercadoria, denota que há uma destruição física e psíquica entre os indivíduos, corroborando cada vez mais por uma lógica desumana de uma sociedade de controle. Para Prandi *et al.* (2015), o problema apresenta-se na desqualificação do processo ensino-aprendizagem, o qual é conduzido por uma pequena camada monopolizadora que pretende barrar o conhecimento. Nesse sentido, a representação social firma sua função em torno dos elementos e esquemas centrais que fundamentam a percepção e a organização do sistema educacional.

Para tanto, a primeira função que norteia a compreensão do pensamento estrutural das representações, manifesta no momento em que o adolescente conhece e explica a realidade educacional a partir de como se vive. A segunda mostra-se conflituosa, visto que o espaço educativo não promove uma efetiva realização da construção da identidade, uma vez que nega a singularidade do aluno, possibilitando apenas formas controladoras de pensamento social.

Por conseguinte, a terceira é atravessada pelas condutas e normas impostas pelo modelo de ensino, o qual guia e orienta as ações do educando e do grupo social, com base em ferramentas que tornam estreitas as possibilidades de tomada de consciência. Por último, através de construtos alienantes impostos pela educação, o adolescente justifica seus comportamentos enraizados em uma ótica normatizante e reguladora de corpos (NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008).

Essas colocações oportunizam refletir uma Psicologia pautada no reconhecimento do ensino aprendizagem, concomitante a sua conexão com esse mecanismo, problematizando a condição humana enquanto uma dimensão social e histórica entendida na sua totalidade. Guzzo *et al* (2010) evidencia que o papel do profissional psicólogo deve ter como base, oferecer teoria e prática que permitam o entendimento dos processos psicológicos do sujeito enquanto fomentador do espaço educacional, não o percebendo apenas como reprodutor do ensino mecânico e repetitivo das ações pedagógicas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo das representações sociais sobre a educação, instigou-se a compreensão do indivíduo na coletividade, e como esta relação atua de forma significativa na possibilidade de entender o sujeito situado em seu contexto e capaz de proporcionar condições para exploração de dinâmicas subjetivas. Dentro dessa perspectiva, foi fundamental reconhecer a escola como campo de expressão das particularidades dos sujeitos a partir da integração constituída neste espaço. A formação estabelecida neste ambiente não corresponde apenas a um âmbito profissional, mas afetiva, coletiva e pessoal.

Esses fatores produzem impressões que interessam ao sistema representativo, ressaltando a escola como uma instituição da sociedade que através dos seus ensinamentos, muitas vezes estáticos, trabalha a serviço desse corpo social, mantendo uma configuração objetiva da vida do indivíduo sem dinamismo. Portanto, é notório a importância de uma educação que confirme sua efetivação com base em construtos que estão imbuídos na vida do sujeito, proporcionando uma reflexão acerca das inquietações do contexto que estão inseridos. Tais práticas manifestam a necessidade da união entre a Psicologia e a realidade cotidiana vivenciada pelos adolescentes nesses espaços, sendo estes, muitas vezes, fomentadores de sofrimentos.

Com base nesses apontamentos, é imprescindível perceber o espaço da educação enquanto promotor de subjetividade, e cada profissional que compõe o corpo educacional faz

parte dessa construção. Concentrar-se em uma mera reprodução maciça de conteúdo, sendo o professor portador do conhecimento e o aluno como depósito de informação é ignorar uma educação pautada na concepção dialética. A aprendizagem constitui o ser pensante e construí-la dessa forma significa cristalização do pensamento. É crucial salientar as representações nas quais a educação é cotidianamente atravessada, na busca por torná-la libertadora e expressiva, desconstruindo o cenário educacional como fonte de aprisionamento.

Por conseguinte, o cenário político impulsiona a Psicologia a assumir uma posição, não dando espaço a existência de possibilidades de julgamentos de uma ciência apolítica. Afirmar uma postura neutra é desconhecer que um dia, psicólogos e psicólogas utilizaram seus saberes científicos para estigmatizar e oprimir pessoas, admitindo uma dinâmica de dominação de corpos. A negligência atribuída a história da Psicologia brasileira, se consolida como permissão para que ela se repita. Assim, faz-se necessário lutar pela profissão, garantindo que não retrocedamos nas conquistas, bem como a voltar-se sempre o olhar para o nosso Código de Ética, para que este continue se pautando na promulgação Internacional de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, C. (org) Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. Goiânia, AB, 2000. pp. 27-37.

ADORNO, S. A violência na sociedade brasileira. A juventude e delinquência como problemas sociais. **Ver. Bras. Adolescência e conflitualidade**. Londrina: UNOPAR Editora, v. 2, n. 2, pp. 01-11, 2010.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 368 p.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. (Org.) A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**. Curitiba: UFPR Editora, n. 17, pp. 101-110, 2001.

CABECINHAS, R. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paideia**. v. 14, n. 28, pp. 125- 137, 2004.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, pp. 341-368, 2010.

CAMPOS, C. M. Saber e conhecimento: uma introdução á reflexão sobre o positivismo e o marxismo como fundamento para teoria da educação. *In*: VASCONCELOS, M. S.; BRAZ, M. M. A.; RODRIGUES, F. J.; PRADO, A. I. S.; ROJO, M. R. (Org). **Educação e liberdade**. Fortaleza: editora brasil tropical, 2004. pp. 18-27.

COIMBRA, C. M. B. Psicologia, Direitos Humanos e Neoliberalismo. *In*: Simpósio Nacional Psicologia Política no Brasil. **Revista Psicologia Política**, pp. 139-148, 2000.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CRUSOÉ, M. N. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER- Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, pp. 105-114, 2004.

DESSEN, M. A. POLONIA, A. C. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. **Paideia**. Brasília, v. 17, n. 36, pp. 21-32, 2007.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 188-200.

FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, pp. 227-234, 2010.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 173- 184.

FRAGA, P, C. P.; IULIANELLI, J. A. S. Juventude como sujeito de direitos: novas gramáticas dos discursos sobre juventude. *In*: FARAGA, P, C. P.; IULIANELLI, J. A. S (Org.) **O tempo real dos jovens: juventude como experiência acumulada**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, pp. 07-24.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, pp. 169-185, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**. v. 14, n. 2, pp. 1-9, 2000.

GILLY, M.; RANZI, S. M. F.; SILVA, M. C. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, pp. 231-252. 2002.

GÓIS, C. W. de L. **Saúde comunitária: pensar e fazer**. 1 ed. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, 260 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GUARESCHI, P. A. Representações Sociais: avanços e novas articulações. *In*: VERONESE, M. V. GUARESCHI, P. A. (Org). **Psicologia do cotidiano**: Representações Sociais em ação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. pp. 17-40.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e exclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GUZZO, R. S. L.; MEZZARILA, A. S. C; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M.F. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, pp. 131-141, 2010.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, pp. 679-712, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Editora alternativa, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Brasília, v. 14, n. 61, 1994.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psic. da Ed.** São Paulo, v. 14, n. 15, pp. 17- 37, 2002.

MOSCOVICI, S. Das Representações coletivas às Representações sociais. Elementos para uma história. *In*: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C. P.; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. **Paideia**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 18, n. 39, pp. 125-138, 2008.

OLIVEIRA, D. C.; SÁ, C. P.; FISCHER, F. M.; MARTINS, I. S.; TEIXEIRA, L. R. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**. v. 6, n. 2, pp. 245-258 2001.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, pp. 97-125, 2008.

PACHECO JUNIOR, I.; TORRES, M. M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular. ASSUMPCÃO, R. (Org). *In: Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, 167 p.

PRANDI, L. R.; MACHADO, T. H. S.; SÁ JUNIOR, L. I. N.; SANTOS, E.; SILVA JUNIOR, L. R.; ROCHA, C. B. B. As mazelas da Educação Pública no Brasil: Atraso a Instrumentalização Política do Ensino. **EDUCERE- Revista da Educação**, Umuarama, v. 15, n. 2, pp. 203-217, 2015.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 22, n. 1, pp. 33-41, 2005.

SENNA, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 28, n. 1, pp. 101-108, 2012.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. **Psic. da Educ.** São Paulo, v. 14, n. 15, pp. 285-323, 2002.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n. 1, pp. 179-182, 2009.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, pp. 73-94, 2000.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, pp. 89-99, 2009.

VIEIRA, M. C.; BORGE, P. K.; GONZAGA, P. L.; OLIVEIRA, L. G. D. M. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. especial, pp. 316-334, 2013.